

Franz, Julia

Lehren in Organisationen der Erwachsenenbildung - eine qualitativ-rekonstruktive Studie

Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 2, S. [163]-181



Quellenangabe/ Reference:

Franz, Julia: Lehren in Organisationen der Erwachsenenbildung - eine qualitativ-rekonstruktive Studie - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 2, S. [163]-181 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-184893 - DOI: 10.25656/01:18489

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184893>

<https://doi.org/10.25656/01:18489>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2017

Beiträge zu Profession und Professionalisierung

■ *Allgemeiner Teil*

Erziehung, Pluralismus und die Macht der Toleranz

Selbstreguliertes Lernen: Orientierungsrahmen von
Studierenden im Rückblick auf ihre Gymnasialzeit

Inhaltsverzeichnis

Professionalisierung im Elementarbereich

*Wilfried Smidt/Laura Burkhardt/Victoria Endler/Stefanie Kraft/
Bernhard Koch*

Professionalisierung des pädagogischen Personals
in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate 121

*Marcus Syring/Sabine Weiß/Manuela Keller-Schneider/
Meri Hellsten/Ewald Kiel*

Berufsfeld ‚Kindheitspädagoge/in‘: Berufsbilder,
Professionalisierungswege und Studienwahlmotive
im europäischen Vergleich 139

Profession und Organisation in der Erwachsenenbildung

Julia Franz

Lehren in Organisationen der Erwachsenenbildung –
eine qualitativ-rekonstruktive Studie 163

Petra Hetfleisch/Annika Goeze/Josef Schrader

Wie Praktiker wissenschaftliche Befunde verwenden.
Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation
eines evidenzbasierten Trainingskonzeptes 182

Allgemeiner Teil

Johannes Drerup

Erziehung, Pluralismus und die Macht der Toleranz 206

*Balz Wolfensberger/Jolanda Piniel/Regula Kyburz-Graber/
Claudia Canella*

Selbstreguliertes Lernen: Orientierungsrahmen von Studierenden im Rückblick auf ihre Gymnasialzeit	225
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	245
Impressum	U3

Table of Contents

Professionalization in Early Childhood Education

Wilfried Smidt/Laura Burkhardt/Victoria Endler/Stefanie Kraft/
Bernhard Koch
Professionalization of Teaching Staff in Day Care Centres
in Austria – Models, findings, desiderata 121

Marcus Syring/Sabine Weiß/Manuela Keller-Schneider/
Meri Hellsten/Ewald Kiel
The professional field of early childhood education:
A European comparison of job profiles, paths to professionalization
and career choice motives 139

Profession and Organization in Adult Education

Julia Franz
Teaching in Organisations of Adult Education –
A qualitative-reconstructive study 163

Petra Hetfleisch/Annika Goeze/Josef Schrader
Practitioners Use Scientific Evidence: Processes of selection
and reception during the implementation of evidence-based training 182

Articles

Johannes Drerup
Education, Pluralism, and the Power of Tolerance 206

Balz Wolfensberger/Jolanda Piniel/Regula Kyburz-Graber/
Claudia Canella
Self-Regulated Learning: Young university students looking back
at their experiences in upper secondary school 225

New Books 245

Impressum U3

Profession und Organisation in der Erwachsenenbildung

Julia Franz

Lehren in Organisationen der Erwachsenenbildung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie¹

Zusammenfassung: Im Beitrag wird die Frage bearbeitet, in welchem Zusammenhang Orientierungen zur Praxis des Lehrens und erwachsenenpädagogische Organisationen stehen. Diese Frage wird im Rahmen einer qualitativ-rekonstruktiven Studie bearbeitet, bei der insgesamt neun erwachsenenpädagogische Organisationen untersucht wurden. In diesen wurden die unterschiedlichen Akteure (Leitungen, hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende, Kursleitende, Verwaltungskräfte) mittels Gruppendiskussionen und Einzelinterviews befragt. In den Ergebnissen werden vier typische organisationale Lehrorientierungen herausgearbeitet, mit denen deutlich wird, dass auch durch den jeweiligen organisationalen Kontext das pädagogische Handeln beeinflusst wird. Diese empirisch beobachtete Relation von Lehren und Organisation wird abschließend genutzt, um die didaktische Theoriebildung in der Erwachsenenbildung organisationspädagogisch anzureichern.

Schlagworte: Lehren, Organisationen, Lehrorientierungen, allgemeine Erwachsenenbildung, Rekonstruktion

1. Einleitung

Didaktisches Handeln und die Tätigkeit des Lehrens nimmt in der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung einen großen Stellenwert ein. So übernehmen etwa 150 000 festangestellte und 850 000 freiberufliche und ehrenamtliche Mitarbeitende in erwachsenenpädagogischen Organisationen die Aufgabe, Lehrveranstaltungen zu entwickeln

1 Dieser Beitrag stellt die zusammengefassten Ergebnisse meiner Habilitationsschrift dar (Franz, 2016). Die zugrundeliegende empirische Studie wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Rahmen einer Sachbeihilfe (FR 2716/2-1) gefördert. Für die finanzielle Unterstützung danke ich der DFG. Zudem danke ich der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg sowie meinem Habilitationsmentorat, bestehend aus Frau Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Herrn Prof. Dr. Rainer Trinczek und Herrn Prof. Dr. Rudolf Tippelt, für ihre Unterstützung. Für die konstruktiven Anregungen zu einer ersten Version dieses Beitrags danke ich den anonymen Gutachtenden.

und durchzuführen (vgl. WSF, 2005; Hof, 2011). Entsprechend liegen in der Literatur zahlreiche Ratgeber zu didaktischem und methodischem Handeln vor (vgl. z. B. Nuissl & Siebert, 2013; Siebert, 2010; Knoll, 2007). Im Vergleich zu diesem großen Praxisbereich erscheint die Auseinandersetzung mit didaktischer Theoriebildung in der Erwachsenenbildung deutlich zurückhaltender. Zwar lässt sich eine vielfältige und umfangreiche Literatur zu didaktischen Handlungsprinzipien – wie ermöglichtungs- didaktischen und konstruktivistischen Ansätzen oder zu Teilnehmendenorientierung – beobachten, demgegenüber erscheint eine systematische didaktische Theoriebildung weniger stark entwickelt. „Es gibt bislang keine allseits bekannte und bewährte Didaktik als Lehre vom Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (Meuler, 2011, S. 973). Dies wird insbesondere auf das heterogene Berufsfeld der Erwachsenenbildung zurückgeführt, das im Vergleich zur Schulpädagogik über keine geregelte (didaktische) Ausbildung verfügt:

Bislang entwickelte didaktische Konzepte der EW/WB [...] gewannen bislang keine normative Bedeutung für die Berufskarriere der Praktiker. Für die berufliche Arbeit im Handlungsfeld EB/WB gibt es bislang weder allgemein gültige Ausbildungsverordnungen, noch ein grundsätzlich abverlangtes und für die vielfältige Praxis ausreichend vorbereitendes pädagogisches Fach-Studium. Es gibt für diesen unregelmäßigen Beruf im Gegensatz zu den zuverlässig geregelten Ausbildungsverläufen für Schullehrer keine wissenschaftlich begleitete Berufseinführung (Referendariat) und damit keine Verpflichtung auf normative didaktische Schemata. Jeder Lehrende ist in einem offenen Feld des freien Experimentierens und beruflichen Überlebens in der EB/WB auf sich gestellt. Die Aufrechterhaltung der beruflichen Funktionalität, mit der der Ausschluss vom Arbeitsmarkt verhindert werden soll, muss selbst organisiert und selbst finanziert werden. (Meuler, 2011, S. 974)

Vor dem Hintergrund eines hier konstatierten Mangels an „Verpflichtungen auf normative didaktische Schemata“ stellt sich empirisch die Frage, woran sich Lehrende in der Erwachsenenbildung orientieren und welche Rolle dabei auch die institutionellen Kontextbedingungen des Lehrens (vgl. Hof, 2011) spielen. Die Bearbeitung dieser Frage kann dann – im Rahmen hypothesengenerierender, qualitativer Forschung – für die Theoriebildung der Didaktik der Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden.

Diese Perspektive wird im folgenden Beitrag entfaltet. Dazu wird zunächst die Forschungslage dargestellt, das Forschungsdesiderat herausgearbeitet und die Forschungsfrage der Studie präzisiert. Nach der Darstellung des methodischen Vorgehens werden die empirischen Ergebnisse dargestellt und abschließend die daraus resultierenden Möglichkeiten einer organisationspädagogisch angereicherten didaktischen Theoriebildung diskutiert.

2. Zur Forschungslage: Lehren in der Erwachsenenbildung

Ein Blick auf den Forschungsstand zum Lehren in der Erwachsenenbildung zeigt, dass das didaktische Handeln in vielfältigen empirischen Forschungen untersucht wird.

In zahlreichen qualitativen Studien wird das didaktische Wissen von Kursleitenden oder pädagogischen Mitarbeitenden untersucht (vgl. z. B. Gieseke, 1989; Taylor, Dirkx & Pratt, 2001; Hof, 2001; Hartig, 2009; Harmeyer, 2009; Haberzeth, 2010; Kade, 1989; Pratt, 1998). Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass sich didaktische Vorstellungen zwischen Orientierungen am Fach, an den Interessen der Teilnehmenden und der methodischen Gestaltung bewegen. Bei freiberuflichen Lehrenden spielt zudem die biografische Prägung (Kade, 1989) sowie eine dem Kursthema inhärente „implizite Didaktik“ (Bastian, 1997) eine wichtige Rolle. Weitere Studien, die sich der performativen Ebene des Lehrens über ethno- oder videografische Untersuchungen von Kursinteraktionen nähern (im Überblick Kade, Nolda, Dinkelaker & Herrle 2014; Nolda, 1996; James, Davies & Biesta, 2007; Siebert & Gerl, 1975) liefern Erkenntnisse über die interaktive Steuerung des Kurses zwischen Lehrenden und Lernenden, die durch Lehrende provozierte Aufmerksamkeitssteuerung (Dinkelaker, 2010), die räumliche Konstruktion von Lehr- und Lernzonen (Kraus, 2015) und typischen didaktischen Lernumgebungen, die zwischen wissenszentrierten, reflexionsorientierten, erfahrungszentrierten und tätigkeitszentrierten Lernumgebungen variieren (Hof, 2007). Zusammengefasst liefern diese Studien wichtige Hinweise zu individuellen didaktischen Vorstellungen von Lehrenden sowie zur interaktiven Gestaltung konkreter didaktischer Situationen.

Im heterogenen Berufsfeld der Erwachsenenbildung stellt sich darüber hinaus allerdings auch die Frage, welche Rolle Kontextbedingungen für die Ausgestaltung des Lehrens spielen (Hof, 2011). Diesbezüglich zeigt sich in der schulpädagogischen Forschung, dass das didaktische Handeln auch durch die jeweilige Schulkultur beeinflusst werde, da hier kollektiv eine gemeinsam geteilte didaktische Sinnstruktur erzeugt werde (Helsper, 2008; Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2008). Im Bereich der Weiterbildung gibt es hingegen nur einzelne Hinweise, die auf die Bedeutung von „institutional frames“ (Nesbit, 1998; Nesbit & Fraser, 2000; Hof, 2001), von Trägerstrukturen (Fleige, 2011), von organisationalen Selbstbeschreibungen (Zech, 2009) oder Kulturen der Programmplanung (Dollhausen, 2008) aufmerksam machen, die implizit auch das Lehren beeinflussen können. Gleichwohl existieren keine gesicherten Erkenntnisse zu kollektiven Sinnperspektiven auf das Lehren. So weiß man bislang wenig über kollektive und strukturelle Rahmungen von didaktischem Handeln in der Weiterbildung. Ob Einrichtungen über so etwas wie eine strukturell verankerte ‚didaktische Identität‘ verfügen, die implizit das Handeln ihrer Organisationsmitglieder anleitet, ist bislang nicht untersucht worden und stellt ein Forschungsdesiderat dar. Anknüpfend an dieses Forschungsdesiderat wird mit der empirischen Forschungsarbeit danach gefragt, welche gemeinsam geteilten Orientierungen bei verschiedenen Akteuren erwachsenenpädagogischer Organisationen im Hinblick auf das Lehren vorliegen.

3. Methodisches Vorgehen zur Rekonstruktion organisationaler Lehrorientierungen²

Mit dem hypothesengenerierenden, qualitativ-rekonstruktiven Forschungsdesign der Studie wurde darauf abgezielt, handlungsleitende Orientierungen zum Lehren in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung zu rekonstruieren.

1) In der *Datenerhebung* wurde die Erfassung konjunktiver Erfahrungsräume über die Befragung von Organisationsmitgliedern anvisiert. Dabei wurden leitfadengestützte Interviews mit Leitungen geführt sowie jeweils getrennte Gruppendiskussionen³ (Loos & Schäffer, 2001) mit hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, Verwaltungskräften und freiberuflichen Kursleitenden. Die Gruppen und die Leitung wurden jeweils durch erzählgenerierende Impulse dazu angeregt, über ihre Erfahrung mit den Lehrprozessen in der Organisation zu sprechen.

2) Das *Sample* der Studie wurde im Sinne eines „theoretical samplings“ aufgebaut (Glaser & Strauss, 1967). Nach einer Eingrenzung des Forschungsfeldes auf Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung wurden die ersten Fälle kriteriengeleitet ausgewählt. Im Anschluss daran erfolgte die weitere Auswahl vor dem Hintergrund der bereits ausgewerteten Fälle. Das gesättigte Sample der Studie beinhaltet neun erwachsenenpädagogische Organisationen, die sich hinsichtlich ihrer organisationalen Verfasstheit, ihrer Bildungsinhalte und ihrer räumlichen Situierung unterscheiden.

3) Die *Auswertung der Daten* erfolgt regelgeleitet nach der dokumentarischen Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2007). Durch die methodologische Fundierung Karl Mannheims, die erkenntnistheoretisch von konjunktiven – also intersubjektiv geteilten – Erfahrungen ausgeht, bietet sie die Möglichkeit, sich auf die „Suche nach dem Konjunktiven der Organisation“ (Mensching & Vogd, 2013) zu machen. Methodologisch wird davon ausgegangen, dass Organisationen einen konjunktiven Erfahrungsraum darstellen, der sich aus den Perspektiven der verschiedenen Organisationsmitglieder zusammensetzt (Mannheim, 1980, S. 232). Basierend auf der Unterscheidung zwischen theoretischen Wissensformen, die sich auf sozial kommunizierbare Einstellungen und Normen beziehen, und atheoretischen Wissensformen, mit denen implizite, erfahrungsbasierte und habitualisierte Wissensbestände beschrieben werden, werden mit der dokumentarischen Methode implizite Orientierungen, die das praktische Handeln anleiten, rekonstruiert. Dabei wird in der *formulierenden Interpretation* das Datenmaterial daraufhin untersucht, was explizit von der Gruppe thematisiert wird. In der anschließenden *reflektierenden Interpretation* werden konjunktive Orientierungsmuster anhand der Art und Weise, wie über ein Thema gesprochen wird, rekonstruiert. Insbesondere das komparative Auswertungsprinzip (Nentwig-Gesemann, 2007), ermög-

2 Das methodische Vorgehen der Studie wurde – in ähnlicher Form – in Einzelbeiträgen beschrieben (z. B. Franz, 2013, 2016).

3 Eine Ausnahme stellt hier die Datenerhebung in Organisation C dar. Hier wurden gemischte Gruppendiskussionen entlang der inhaltlichen Abteilungen (Erwachsenenbildung/Familienbildung) geführt.

licht es fallintern die Orientierungen der Organisationsmitglieder gezielt miteinander zu relationieren. Dadurch kann der organisationale Erfahrungsraum im Hinblick auf das Lehren über die Schnittmengen der Perspektiven der Organisationsmitglieder rekonstruiert werden.

4) Die einzelnen Interpretationen wurden im Kontext einer *praxeologischen, mehrdimensionalen Typenbildung* (Nohl, 2013; Welser, 2015) verdichtet. Diese Form der Typenbildung ist inhärenter Bestandteil der reflektierenden Interpretation und zielt darauf ab, im komparativen Vergleich Orientierungsrahmen von Gruppen zu abstrahieren. In *fallinternen Vergleichen* wurde das Material der hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden, der Kursleitenden, der Leitungen und der Verwaltungskräfte in Relation zueinander interpretiert. Durch diese fallinternen Vergleiche wurden zunächst innerhalb einer Organisation anhand der diskutierten Themen (wie die Bedeutung von Rahmenbedingungen, die Rolle von Lehrenden und Lernenden, die methodischen Praktiken etc.) fallspezifische Orientierungsmuster herausgearbeitet. Im *fallexternen Vergleich* wurden dann diese fallspezifischen Orientierungsmuster analysiert, indem die Fälle als gegenseitige Vergleichshorizonte genutzt wurden. In diesen Interpretationsschritten wurde von den einzelnen Fällen abstrahiert und die gemeinsame Struktur der Orientierungsmuster herausgearbeitet. Bei diesem abduktiven Interpretationsprozess (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 376–379) wurde deutlich, dass sich die organisationalen Orientierungsmuster zum Lehren aus drei miteinander verwobenen Dimensionen zusammensetzen. Dies sind die normative Grundlage, die die Bildungsarbeit anleitet, das Verständnis von Lehrprozessen im engeren Sinne und die Bedeutung von äußeren Relevanzstrukturen von Organisationen für das Lehren. Durch die anschließende Spezifizierung der Dimensionen im empirischen Material und deren Relationierung konnten im Prozess der sinngenetischen Typenbildung vier idealtypische organisationale Lehrorientierungen herausgearbeitet werden.

4. Organisationale Lehrorientierungen – empirische Ergebnisse

Im Folgenden werden die rekonstruierten Typen organisationaler Lehrorientierungen anhand der drei miteinander in Verbindung stehenden Orientierungsdimensionen (normative Grundlage, Vorstellungen über das Lehren, äußere Relevanzstrukturen, die auf das Lehren einwirken) verdichtet beschrieben.⁴

4 Da diese Idealtypologie auf der Relation verschiedener Orientierungsdimensionen basiert, wird im Folgenden auf längere Transkriptausschnitte, die jeweils nur eine Dimension fokussieren, verzichtet. Vielmehr wird versucht, die Relationierungen zwischen den Dimensionen deutlich zu machen und über die Einbindung von kürzeren Originalformulierungen aus dem empirischen Material die Typen anschaulich darzustellen.

4.1 Lehren im Modus legitimer Inhaltsvermittlung

Beim Typus *Lehren im Modus legitimer Inhaltsvermittlung* steht bei allen drei Dimensionen die Auseinandersetzung mit Inhalten und deren gesellschaftlicher Legitimierung im Mittelpunkt.

1) *Die Abarbeitung an der äußeren Relevanzstruktur von Finanz- und Förderbedingungen*: Charakteristisch für diesen Typus erscheint, dass im empirischen Material vor allem über Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit gesprochen wird. Insbesondere Finanz- und Förderstrukturen werden hier als relevante Strukturen des äußeren Umfeldes anerkannt. In den Diskussionen wird deutlich, dass Veränderungen dieser Förderbedingungen und die empfundene Notwendigkeit der Drittmittelakquise von diesem Typus als latente Bedrohung wahrgenommen und als „neoliberal“ kritisiert werden (Organisation A, HPM, Z. 507).

2) *Die Interessensvertretung der Bildungsarbeit als normative Perspektive*: Im Kontext der wahrgenommenen äußeren Bedrohungen tritt bei diesem Typus die normative Grundhaltung explizit hervor. Die Akteure betonen die Bedeutung gesellschaftlich relevanter Bildungsinhalte und gehen davon aus, dass die Interessen politischer Bildungsarbeit in der Bildungspolitik vertreten werden müssen. Der Typus orientiert sich daran, über eine starke Vernetzung mit „führenden Köpfen der Bewegung“ (Organisation H, Leitung, Z. 198) oder Experten aus der Wissenschaft eine besondere Nähe zum wissenschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Feld herzustellen, die die eigene Position der „Interessenvertretung“ (Organisation A, HPM, Z. 505) legitimiert. Über „Lobbyarbeit“ (Organisation H, HPM, Z. 723, 905) in politischen Gremien sollen dann die Interessen der eigenen politischen Bildungsarbeit geschützt und vertreten werden.

3) *Die individuelle Praxis der Inhaltsvermittlung als Grundlage von Lehrprozessen*: Diese normative Orientierung wirkt sich auch auf die konkreten Vorstellungen von Lehrprozessen aus. Obwohl Akteure dieses Typus explizit beschreiben, dass Lehren eine von „Einzelkämpfern“ (Organisation H, HPM, Z. 123) durchgeführte individuelle „Tatsache“ (Organisation A, HPM, Z. 1364) sei, wird an den wenigen Stellen, an denen über die Praxis des Lehrens gesprochen wird, eine konjunktive Orientierung an den Lerninhalten sichtbar. So wird beschrieben, dass es darum gehe „Inhalte auf[zubereiten und ein[zubringen“ (Organisation A, HPM, Z. 51) oder „Fachwissen zu nem bestimmten Thema weiterzugeben“ (Organisation H, HPM, Z. 465–466). Lehren wird implizit als materialer Vermittlungsprozess verstanden, bei dem gesellschaftlich relevante Inhalte (Demokratie, Zivilgesellschaft, Partizipation) vermittelt werden.

In der Zusammenschau der drei Orientierungsdimensionen zeigt sich, dass die bedrohlich wahrgenommene äußere Relevanzstruktur der veränderten Finanz- und Förderstrukturen die normative Orientierung an einer Interessenvertretung der Inhalte politischer Bildung legitimiert, die ihrerseits eine inhaltszentrierte Lehrvorstellung begründet.

4.2 Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung

Beim Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* wird der Blick auf die Prozesse des Lehrens und Lernens gerichtet und auf die Entwicklung von Kompetenzen zur gesellschaftlichen Teilhabe abgezielt.

1) *Gesellschaftliche Teilhabe als normative Grundlage des Lehrens*: Dieser Typus orientiert sich normativ an der Stärkung gesellschaftlicher Teilhabe durch Bildungsprozesse. Die Akteure sprechen hier davon, dass in Veranstaltungen eine *Gesellschaft im Kleinen* entstehe, bei der Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen zusammen kämen. So beschreibt die Leitung einer Organisation, dass es darum gehe, in Veranstaltungen „fremde Leute“ zusammenzubringen, um „einen Prozess miteinander zu gestalten“. Daher sei es auch „ein gesellschaftspolitisches Lernen“, bei dem „über Bildung Menschen zusammengerufen werden“ (Organisation D, Leitung, Z, 796–801). In diesem geschützten Rahmen geht es für diesen Typus darum, partizipatorische Bildungsprozesse anzuregen und zu begleiten.⁵

2) *Reflexive Verhältnissetzungen von Lehren und Lernen als Grundlage von Lehrprozessen*: Im Hinblick auf Lehrprozesse erscheint bei diesem Typus interessant, dass Lehren und Lernen immer in ihrem Wechselverhältnis betrachtet werden. Die Akteure beschreiben, dass Lernende ihre Erfahrungen einbringen und die Lehrpersonen als „Kristallisationspunkt“ (Organisation D, HPM, Z. 178) agieren würden, die Verantwortung für die Steuerung des Prozesses übernehmen. Im Rahmen dieser Steuerung gehe es darum, Inhalte und gruppendynamische Prozesse auszubalancieren und zu begleiten. Diese Form der Prozessbegleitung realisiert der Typus über methodisches Handeln, das als „Handwerkszeug“ (Organisation D, HPM, Z. 116) verstanden wird.

3) *Die inkorporierten Verarbeitungen gesellschaftlicher Relevanzstrukturen*: Bei diesem Typus wird *Gesellschaft* als zentraler Referenzrahmen für die eigene Bildungsarbeit anerkannt und wird so in der eigenen normativen Orientierung an gesellschaftlicher Teilhabe integriert. Dies zeigt sich auch daran, dass andere mögliche äußere Relevanzstrukturen (z.B. Finanz- und Förderstrukturen, Weiterbildungsmärkte) lediglich erwähnt werden. Eine handlungsleitende Bedeutung wird ihnen jedoch nicht zugeschrieben.

In der Zusammenschau der drei Orientierungsdimensionen zeigt sich für diesen Typus, dass ausgehend von einer normativen Orientierung an gesellschaftlicher Teilhabe, Gesellschaft als äußere Relevanzstruktur reflexiv verinnerlicht wird. Entsprechend erscheint die Vorstellung von Lehrprozessen dadurch geprägt, dass Lernende durch die reflexive und dialogische Gestaltung von Lernprozessen zu Teilhabe befähigt werden sollen.

5 Dies zeigt sich bei diesem Typus insbesondere auch daran, dass hier Verwaltungskräfte betonen, dass die Teilhabe an der Bildungsarbeit der eigenen Organisation gesellschaftlich relevant sei und durch sie – beispielsweise durch das Reduzieren von Teilnehmendenbeiträgen – aktiv unterstützt werde.

4.3 Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität

Der Typus Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität⁶ orientiert sich daran, einen besonderen – methodisch extensional gestalteten – Raum bereitzustellen, in dem Teilnehmende gemeinschaftlich lernen und sich entwickeln können.

1) *Die Entwicklung von Subjekten in Gemeinschaft als normative Grundlage:* Normativ orientiert sich dieser Typus an einer Förderung des Subjekts in der Gemeinschaft. Lernende sollen in ihrer individuellen Entwicklung unterstützt und durch die Lerngemeinschaft mit anderen gestärkt werden. Dabei kommt der Organisation die Rolle zu, einen besonderen Ort bereitzustellen, der „Menschen Heimat biete“ (Organisation B, Leitung, Z. 1079) und in dem eine „Beziehung entsteht zwischen den Leuten“ (Organisation B, Verwaltung, Minute 14). Aus Sicht dieses Typus ist diese Orientierung am Miteinander der Lernenden eine Qualität, die sie von anderen Einrichtungen unterscheidet. Sie bezeichnen sich daher auch als „Insel des Andersseins“ (Organisation C, EB, Z. 1637).

2) *Normierende Lehrvorstellungen zwischen Konstruktivismus und Extensionalität:* Diese subjektorientierte Norm zeigt sich auch in den konkreten Vorstellungen über das Lehren. Die Akteure sprechen beispielsweise darüber, wie der pädagogische Raum atmosphärisch gestaltet und wie darüber ein Miteinander-Lernen ermöglicht werden kann. So wird betont, dass man hauptsächlich im „Kreis“ (Organisation C, Gruppe EB, Z. 600) arbeite und Lernende „Mitverantwortung“ für die Veranstaltungen bekämen, indem sie zu aktiven Gruppenbeiträgen angeregt werden würden. Dahinter lässt sich eine explizite Orientierung an ganzheitlichen und konstruktivistischen Konzepten rekonstruieren, die innerhalb des Typus als Norm etabliert wird. Auf diese Weise wird ein didaktisches Schema normativ wirksam, mit dem eine Augenhöhe zwischen Lernenden und Lehrenden betont und Methoden der „reinen Wissensvermittlung“ (Organisation B, HPM, Z. 813) rigoros abgelehnt werden. Gleichwohl versteht sich dieser Typus als Experte für die intentionale Gestaltung extensionaler Lernräume, in dem Lernende miteinander lernen können.

3) *Die strategische Verarbeitung der Relevanzstruktur des Weiterbildungsmarkts:* Interessant erscheint insbesondere, dass dieses normative didaktische Schema mit der wahrgenommenen äußeren Relevanzstruktur des Lehrens in engem Zusammenhang steht. So nimmt dieser Typus das äußere Umfeld als einen konkurrenzgeprägten Weiterbildungsmarkt wahr. Die eigene Norm der extensionalen Gestaltung wird dabei als ein qualitatives „Alleinstellungsmerkmal“ (Organisation B, Leitung, Z. 883) oder als Beset-

6 Der Begriff der Extensionalität wird hier im Anschluss an Alfred K. Tremels Differenzierung zwischen funktionaler, extensionaler und intentionaler Erziehung benutzt (Tremel, 2000). Funktionale Erziehung bezeichnet mitgängige Lernprozesse, intentionale Erziehung absichtsvolle Lehrsituationen und extensionale Erziehung das Schaffen von Situationen mit inhärentem Lernpotenzial. Extensionalität wird hier als das absichtsvolle Schaffen von Lernarrangements, in denen Lernende auch funktional miteinander lernen können, verstanden.

zung einer „Nische“ (Organisation C, EB, Z. 907) beschrieben, mit dem sich der Typus auf dem Markt profilieren kann.

Im Überblick über die drei Orientierungsdimensionen zeigt sich für diesen Typus, dass das Lehren ausgehend von einer normativen Orientierung an der Bildung des Subjekts in Lerngemeinschaften betrachtet wird. Diese Perspektive wird normierend auf die Vorstellung von Lehrprozessen übertragen, so dass für diesen Typus konstruktivistisch geprägte Konzepte relevant erscheinen. Schließlich wird diese didaktische Perspektive strategisch zur Positionierung auf dem Weiterbildungsmarkt genutzt.

4.4 Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens

Der Typus Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens richtet seinen Blick vor allem auf die Entwicklung und Planung von Angeboten im lokalen Raum, während Lehren als nachgeordnete organisatorische Aufgabe verstanden wird.

1) *Die assimilierende Verarbeitung marktstrategischer Relevanzstrukturen des Umfeldes:* Organisationen dieses Typus erkennen den regionalen Weiterbildungsmarkt und die zu gewinnenden Kunden als zentrale äußere Relevanzstruktur an und verarbeiten dies in Form einer Außenorientierung. Dies zeigt sich daran, dass die Akteure hier über die Angebote anderer Einrichtungen und die Wünsche der Teilnehmenden sprechen, um darüber „Benchmarks“ (Organisation E, Leitung, Z. 182) zu setzen. Das eigene Handeln wird erst durch die Relation mit den antizipierten Anforderungen von außen relevant. Die Organisationen assimilieren diese äußeren Anforderungen, indem sie diese als eigenen inneren Anspruch, innovativ zu handeln, übersetzen.

2) *Formalität und Temporalität als normative Grundlage des Lehrens:* Organisationen dieses Typus berufen sich explizit auf den normativen Auftrag, offen für alle Menschen zu sein. Implizit wird allerdings deutlich, dass handlungsleitend vielmehr eine temporale normative Perspektive wirksam wird, nach der es darum gehe, innovative Bildungsarbeit zu machen und „mit der Zeit zu gehen“ (Organisation E, Verwaltungskräfte, Minute 38). Hier wird die Anschlussfähigkeit an aktuelle und zukünftige Trends in den Mittelpunkt der normativen Orientierung gerückt.

3) *Das Organisieren von Veranstaltungen als Grundlage von Lehrprozessen:* Hinsichtlich der Vorstellung von Lehrprozessen orientiert sich der Typus an einer Hierarchisierung von makrodidaktischen gegenüber mikrodidaktischen Praktiken. So wird beschrieben, dass es „viele Faktoren“ gebe, die dem Lehren „vorgeschaltet“ seien. Lehren komme „ganz hinten“ (Organisation E, HPM Z. 182–184). Diese Orientierung an der makrodidaktischen Praxis wird implizit auf mikrodidaktische Lehrveranstaltungen übertragen, so dass Lehren als Form, Unterricht durchzuführen verstanden wird (Organisation G, Leitung Z. 1372). Dabei geht es darum, Heterogenität in Kursen organisatorisch zu vermeiden, indem Teilnehmende, die als „Störfaktor“ wahrgenommen werden, durch individuelle Betreuung „eliminiert“ (Organisation E, KL, Z. 756) werden oder in andere Kurse „anders hin beraten“ (Organisation E, HPM, Z. 547) werden. Damit wird mikrodidaktischer Unterricht im Sinne eines disziplinierenden Kursmanagements verstanden.

In der Zusammenschau der drei Orientierungsdimensionen zeigt sich für diesen Typus, dass eine Orientierung an der Relevanz äußerer Strukturen lokal und strategisch auf den umgebenden Weiterbildungsmarkt übertragen wird. Gleichzeitig wirkt die Außenorientierung auch auf die konkreten Vorstellungen von Lehrprozessen ein, da hier eine makrodidaktische Planungsperspektive auf mikrodidaktische Prozesse übertragen wird, mit der versucht wird, eine Kursordnung herzustellen.

Zusammenfassend zeigt sich bis hierher, dass vier typische Formen von didaktischen Orientierungen in Einrichtungen der Weiterbildung vorliegen. Die strukturelle Verankerung dieser Formen zeigt sich nun etwas deutlicher, wenn man die Typen auf die Kontexte der Einrichtungen bezieht und hier den soziogenetischen Spuren nach der möglichen Herkunft dieser Orientierungen nachgeht.

4.5 Organisationale Kontexte der Typen

Die Lehrorientierung des Typus *Lehren im Modus legitimer Inhaltsvermittlung* findet sich vor allem in Weiterbildungsorganisationen, deren Selbstverständnis von einem gesellschaftspolitischen Bildungsauftrag geprägt ist und die überwiegend Inhalte politischer Bildung anbieten. In ihren Gründungsgeschichten stehen diese Organisationen mit sozialen und politischen Bewegungen in Verbindung. Durch den als bedrohend empfundenen ökonomischen Druck wird die normative Grundlage nicht auf Teilnehmende, sondern auf die Gestaltung von Bildungspolitik bezogen. Durch das Handeln in politischen und fachwissenschaftlichen Netzwerken werden die Interessen der Einrichtung im Sinne einer politischen Lobbyarbeit vertreten.

Beim Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessgestaltung* ist der organisationale Kontext strukturell ähnlich. Dieser ist auch hier durch einen gesellschaftspolitischen Bildungsauftrag, die Ausrichtung auf politische Themen und die politisierte Gründungsgeschichte geprägt. Der Unterschied liegt darin, dass die normative Grundlage nicht in der Interessensvertretung, sondern in der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe gesehen wird und die Organisationen hier davon ausgehen in der Bildungspraxis das Erproben von Teilhabe ‚im Kleinen‘ mikrodidaktisch zu ermöglichen.

Der organisationale Kontext des Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* ist davon geprägt, dass diese Organisationen sich als exklusiven Ort, als „Insel des Andersseins“ (Organisation C, Gruppe EB, Z.1638) konstruieren. Diese Organisationen bieten breit gefächerte Themen an und stellen die Bildung des Subjekts in und durch Gemeinschaft in den Mittelpunkt. Es handelt sich hier um konfessionell getragene Organisationen, die sich an einem religiösen normativen Bezugspunkt orientieren und dies im Gegensatz zu anderen konfessionellen Einrichtungen im Sample implizit oder explizit deutlich machen.

Der Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* steht mit einem organisationalen Kontext in Zusammenhang, der stark von der räumlichen Verortung der Einrichtung geprägt ist. Es handelt sich hier um öffentlich verantwortete Einrichtungen, die im ländlichen Raum situiert sind und die ein breites Themenangebot bereitstellen. In

diesem regionalen Raum verstehen sich die Organisationen als „Bildungsdienstleister“, die Teilnehmende bzw. Kunden der Region mit Angeboten zu versorgen.

5. Kulturen des Lehrens und ihre Implikationen für die didaktische Theoriebildung

Die empirischen Befunde zeigen, dass Handlungsorientierungen zum Lehren nicht allein in individuellen Einstellungen begründet zu sein scheinen, sondern mit organisationalen Kontexten, in denen die Lehre realisiert wird, in Verbindung stehen. Die Studie verweist damit auf eine strukturelle Verankerung von Lehrorientierungen in Organisationen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Diese empirisch herausgearbeiteten Ergebnisse sollen im Folgenden dazu genutzt werden, die didaktische Theoriebildung der Erwachsenenbildung organisationstheoretisch und organisationspädagogisch anzureichern. Dazu werden in einem ersten Schritt organisationale Lehrorientierungen theoretisch als Ausdruck organisationsspezifischer Kulturen des Lehrens interpretiert, deren Funktion in der Generierung von Sinn besteht. Im Anschluss daran werden Implikationen für die didaktische Theoriebildung der Erwachsenenbildung diskutiert.

5.1 Organisationale Lehrorientierungen als organisationsspezifische Kulturen des Lehrens

Die empirischen Ergebnisse weisen darauf hin, dass es trotz der losen Kopplung (Weick, 1995a) der unterschiedlichen Akteure zu einer gemeinsamen didaktischen Sinnperspektive in Organisationen kommt.

Auf der einen Seite kann hier organisationstheoretisch interpretiert werden, dass hier die lose gekoppelten Organisationsmitglieder über die Kommunikation von ineinandergreifenden Handlungen in wechselseitigen Äquivalenzstrukturen (Weick, 1995a, S. 144) retrospektiv kollektiv geteilte Sinnstrukturen generieren. Dies wird auch in der empirischen Konstruktion einer „organisationsgebundenen Professionalität“ (Schicke, 2012) deutlich, mit der davon ausgegangen wird, dass Professionalität in der Erwachsenenbildung erst im Kontext einer spezifischen Organisation emergiere. Der Mechanismus, der solchen Prozessen des „Sensemakings“ (Weick, 1995b) zu Grunde liegt, kann wiederum unter Rückgriff auf systemtheoretische Perspektiven differenziert betrachtet werden.

Systemtheoretisch betrachtet liegt der Erfahrung von Sinn eine Differenz von „aktuell Gegebenem und aufgrund dieser Gegebenheit Möglichem“ (Luhmann, 1984, S. 111) zu Grunde. Auf diese Weise wird eine Unterscheidung produziert, die den Status quo bestimmt und gleichzeitig die Kontingenz dessen markiert. So verstanden ist Sinn eine „allgemeine Form der selbstreferenziellen Einstellung auf Komplexität“ (Luhmann, 1984, S. 107). Systemtheoretisch können drei Sinndimensionen unterschieden werden, die Sinnfestlegungen auf sachlichen, sozialen und zeitlichen Dimensionen ermöglichen:

1) Die sachliche Dimension spannt sich in den Horizonten zwischen angemessenen und nicht angemessenen Themen sinnhafter Kommunikation auf (Luhmann, 1984, S. 114). Die empirischen Befunde deuten diesbezüglich an, dass die Organisationen über die Hervorhebung bestimmter didaktischer Aspekte – wie die Betonung der Inhalte, der Prozesse, der methodischen Ermöglichung von Gemeinschaftsbildung von Lernenden oder der Entwicklung innovativer Angebote – Entscheidungen produzieren, die spezifische didaktische Vorstellungen einschließen, während andere ausgeschlossen werden.

2) In der sozialen Sinndimension steht die Differenzierung zwischen Alter und Ego – und damit verbunden mit Konsens und Dissens im Hinblick auf das Erfahren von Sinn – im Zentrum. Die empirischen Ergebnisse machen hier deutlich, dass diese sachlichen Entscheidungen auf einer sozialen Dimension durch die Interaktion der Akteure stabilisiert werden. So zeigt sich im Material, dass die Perspektiven der Akteure jeweils relationiert sind. Thematisieren beispielsweise die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden die Bedeutung der Gemeinschaftsbildung von Lernenden, sprechen die Verwaltungskräfte in ihrer Beschreibung der Anmeldeverfahren auch über die Bedeutung der Gruppenzugehörigkeit von Teilnehmenden. Hier kann interpretiert werden, dass die Akteure einen gemeinsamen Sinn über die Kommunikation ihrer differenten aber ineinandergreifenden Handlungen produzieren.

3) Die zeitliche Sinndimension umfasst die Horizonte von Vergangenheit und Zukunft und ermöglicht letztlich die Reflexion der Gegenwart. Die Befunde zeigen hier, dass die unterschiedlichen Akteursgruppen auf die jeweiligen sachlichen Entscheidungen und sozialen Interaktionen Bezug nehmen, wenn sie über das Lehren in ihrer Einrichtung sprechen. So wird hier das Verhältnis von Vergangenheit und Zukunft in den Mittelpunkt gerückt und die Perspektive auf das Lehren temporalisiert. Dadurch entsteht ein „Themenvorrat“ (Luhmann, 1995, S. 579), der die alltägliche Lehrtätigkeit als organisationales Gedächtnis entlastet und zukünftige Entscheidungen erleichtert.

Diese Sinndimensionen treten nicht isoliert voneinander auf. Vielmehr entsteht Sinn in deren dynamischer Relationierung. Aus einer systemtheoretischen Perspektive kann die Konstitution von Kultur als Relationierung solcher Sinndimensionen gefasst werden (Scheunpflug, Franz & Stadler-Altmann, 2012; Kuper, 2001), da Kultur als Beobachtungsleistung zweiter Ordnung die Funktion hat, Ordnung unter der Berücksichtigung von Kontingenz herzustellen (Scheunpflug, 2010, Esposito, 2004, S. 93). Insofern produziert Kultur über das Treffen von Unterscheidungen (Baecker, 2003) einen ordnenden Sinn, der in Kommunikationen stabilisiert wird. Mit dieser Interpretation können die empirischen Ergebnisse als Ausdruck organisationsspezifischer Kulturen des Lehrens verstanden werden. Diese Lehrkulturen ermöglichen es Organisationen, Entscheidungen im Hinblick auf die Praxis des Lehrens zu treffen, die über Kommunikation stabilisiert und über die Zeit dauerhaft als Themenvorrat angelegt werden. Die Komplexität und Kontingenz möglicher didaktischer Praktiken wird über diese Lehrkulturen reduziert und die alltägliche Lehrtätigkeit im Hinblick auf Entscheidungen durch diese Sinnstiftung entlastet.

5.2 Implikationen für erwachsenenpädagogische didaktische Theoriebildung

Diese Deutung von kollektiven Lehrorientierungen als Lehrkulturen lässt sich nun in einem zweiten Schritt nutzen, um die didaktische Theoriebildung in der Erwachsenenbildung organisationspädagogisch anzureichern. Die empirisch herausgearbeiteten Typen verweisen auf organisationsspezifische Kulturen des Lehrens, mit denen spezifische didaktische Sinnfestlegungen produziert werden. Diese Sinnfestlegungen markieren dabei jeweils blinde Flecken und Herausforderungen didaktischer Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Im Folgenden werden diese Herausforderungen anhand der spezifischen Lehrkulturen der empirischen Typen diskutiert. Zusätzlich werden Anregungen gegeben, inwiefern die Theoriebildung hier durch eine organisationssensible Perspektive angereichert werden kann.

Zur organisationsspezifischen Legitimation von Inhalten

Mit einer Kultur des Lehrens, die auf dem Typus *Lehren im Modus legitimer Inhaltsvermittlung* beruht, wird didaktischer Sinn über die Fokussierung gesellschaftlich relevanter Inhalte und deren Legitimation hergestellt. In der Praxis führt dies zu einer Abarbeitung an Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit. Damit wird auf eine Begründungsproblematik (Scheunpflug, 2001, S. 82) in der didaktischen Theoriebildung verwiesen. Die in der Erwachsenenbildung stark rezipierten konstruktivistischen Ansätze können theoretisch keine äußeren Begründungen für Bildungsinhalte liefern. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund wird in der Erwachsenenbildung immer wieder auf die Bedeutung von Inhaltlichkeit für didaktisches Handeln verwiesen (Haberzeth, 2011; Lehner, 2013), gleichwohl bleibt die Frage der Legitimation von Bildungsinhalten offen. Durch eine organisationssensible Perspektive kann die Begründungsmöglichkeit von Inhalten in den Organisationen der Erwachsenenbildung verankert werden. So produzieren organisationsspezifische Lehrkulturen über normativ fundierte Bildungsaufträge je unterschiedliche Begründungslogiken, die über aktuelle fremdreferenzielle Anforderungen feinjustiert werden.

Zur organisationsspezifischen Konstruktion pädagogischer Asymmetrien

Mit einer organisationsspezifischen Lehrkultur, die mit dem Typus *Lehren im Modus normierend-strategischer Extensionalität* in Verbindung steht, wird der gemeinsam konstruierte Sinn in einer Fokussierung auf die methodische Anregung von Lernprozessen von Subjekten in der Lerngemeinschaft deutlich. Die damit einhergehende Negierung von pädagogischen Asymmetrien verweist auf ein Problem der didaktischen Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Ausgehend von einer theoretischen Fokussierung auf mündige Subjekte kann Asymmetrie nicht – wie in der Allgemeinen Pädagogik – im Zeitverlauf als „sich negierendes Gewaltverhältnis über Unmündige“ (Benner, 2012) reflektiert werden. Rollenasymmetrien werden im Diskurs – ähnlich wie in der Empirie des Typus – veruneindeutigt. Die Rolle der Lehrenden wird im Sinne einer Begleitung auf Augenhöhe konstruiert und damit die Lernerautonomie in den Mittelpunkt gerückt (Meuler, 2011; kritisch Dinkelaker & Kade, 2011, S. 31). Empirisch zeigt sich, dass

Asymmetrie in organisationalen Lehrorientierungen eine grundsätzlich wichtige Rolle spielt und in kollektiven organisationalen Umgangsmustern bearbeitet wird. Mit einer organisationssensiblen Perspektive wird die Auseinandersetzung mit pädagogischer Rollenasymmetrie in ihrer organisationalen Prägung fokussiert. Schließlich kann das Subjekt grundsätzlich als autonomer Erwachsener verstanden werden, ohne die pädagogische Autorität in Lehr-Lern-Situationen, die sich in von Organisationen mitgeformten Rollenasymmetrien ausdrückt, zu negieren (Rhein, 2013).

Zum organisationsspezifischen Umgang mit Disziplinierung

Eine am Typus *Lehren im Modus lokal-strategischen Organisierens* herausgearbeitete Lehrkultur produziert Sinn über die Hervorhebung von makrodidaktischen Planungsperspektiven. Diese Planungsperspektive wird auch auf die mikrodidaktische Praxis übertragen, indem Unterricht als strukturgebender Rahmen verstanden wird, bei dem auf Störungen organisatorisch reagiert wird, um Teilnehmende in die richtigen Kurse hin zu beraten. Dieses Orientierungsmuster weist Bezüge zur Debatte eines – hier restriktiv verstandenen – Classroom-Managements auf, das in der Theoriebildung der Erwachsenenbildung einen blinden Fleck darstellt (Herrle, 2013). Über eine organisationssensible Perspektive kann die didaktische Theoriebildung angereichert werden, indem strukturlogische Überlegungen einer Disziplinierung (Rhein, 2013) aufgegriffen werden. In jeder Lehrkultur werden normativ implizite Festlegungen darüber produziert, welche Regeln in Kurssituationen gelten, die als organisationsspezifische Disziplinierung interpretiert werden können. Diese können theoretisch mit der Emergenzebene der Gruppensituation in einem Lernarrangement (Scheunpflug, 2000), an dem sich alle beteiligten – autonomen – Subjekte auf eine gemeinsame Regelstruktur bzw. ein gemeinsames Commitment verpflichten und einlassen, begründet werden.

Zur beobachtungstheoretischen Reflexion didaktischen Handelns

Eine Lehrkultur, die anhand des Typus *Lehren im Modus reflexiver Prozessbegleitung* abstrahiert werden kann, generiert Sinn über die normativ begründete didaktische Orientierung an der reflexiven Beobachtung und Begleitung von Prozessen, mit der die Kontingenz von Lehr- und Lernsituationen berücksichtigt wird. Diese situative und reflexive Verhältnissetzung verweist auf die blinden Flecken einer teleologischen didaktischen Theoriebildung und auf die Bedeutung beobachtungstheoretischer Perspektiven (Scheunpflug, 2001), auf die Relationalität von Didaktik (Tietgens, 1992) sowie auf die didaktische Bedeutung von Differenzenerlebens (Schäffter, 1986, S. 47), die bislang in der Erwachsenenbildung nicht systematisierend aufgegriffen wurden. Mit einer organisationssensiblen didaktischen Perspektive kann hier argumentiert werden, dass didaktisches Handeln in Organisationen auf einer reflexiven Verhältnissetzung der bislang dargestellten Aspekte beruht. So spielt im Hinblick auf die Reflexion didaktischen Handelns der organisationale Kontext insofern eine zentrale Rolle, als dass hier Fragen der Legitimation von Inhalten, der Beziehungs- und Rollenstruktur sowie Disziplinierungspraktiken im Rahmen der eigenen Lehrkultur bearbeitet werden. Weiter kann davon ausgegangen werden, dass darauf aufbauend das situative didaktische Handeln durch

diese organisationalen Perspektiven stabilisiert wird. Sie stellen „fixierte Deutungsmuster“ bereit, mit denen organisationale und didaktische „Zufallssensibilitäten“ (Kuper, 2004, S. 149) herausgebildet werden. Auf diese Weise werden gleichzeitig zweierlei Anschlussmöglichkeiten hergestellt. Zum einen stellen diese fixierten Deutungsmuster organisationale Programmatiken für didaktisches Handeln bereit und zum anderen kann in didaktischen Situationen die Kontingenz und das Differenzerleben der lernenden Subjekte berücksichtigt werden. Damit geht eine doppelte Reflexion der pädagogischen Situation zwischen Interaktion und Organisation einher. Diese Reflexion kann als teleonomer Rahmen einer organisationssensiblen didaktischen Theoriebildung betrachtet werden, in der die organisationale Legitimation von Inhalten, die organisationale Prägung von Rollenbeziehungen und die organisationale Bedeutung von Disziplinierungsperspektiven verknüpft werden.

6. Implikationen für weitere Forschungen

Vor dem Hintergrund der theoretisch interpretierten empirischen Befunde lassen sich abschließend einige Anregungen für weitere Forschungen skizzieren.

1) Erweiterung des Samples: Da bei dieser Studie das Sample auf Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung ausgerichtet war, bietet es sich an, weitere Felder (betriebliche, berufliche, gewerkschaftliche, kommerzielle Erwachsenenbildung) auf das Verhältnis von Organisation und Didaktik hin zu untersuchen.

2) Organisationale Profilbildungen: In der Rekonstruktion organisationaler Lehrorientierungen deutete sich zudem an, wie Organisationen kollektive Profile und Identitäten herausbilden. Gerade im Hinblick auf die Relation der normativen Grundhaltung und der äußeren Relevanzstrukturen könnten hier Spannungsfelder zwischen pädagogischer Autonomie und der Heteronomie des Marktes beschrieben werden, die für die Herausbildung einer organisationalen Identität bzw. eines Profils relevant zu sein scheint. Dabei könnte es hilfreich sein, Ambivalenzen (Lüscher, 2011) zwischen äußeren Anforderungen und der Wahrung der eigenen Authentizität analytisch zu reflektieren.

3) Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung von Lehrorientierungen: Aufbauend auf den qualitativen Ergebnissen könnten quantitative Instrumente entwickelt werden, mit denen der organisationale Einfluss auf das Lehren, beispielsweise aus der Sicht von Kursleitenden oder die quantitative Verbreitung der Typen im Feld der Erwachsenenbildung untersucht werden kann.

Literatur

- Baecker, D. (2003). *Die Form der Kultur*. Online-Publikation: <http://www.spacetime-publishing.de/luhmann/FormDerKultur2003.pdf> [01.07.2016].
- Bastian, H. (1997). *Kursleiterprofile und Angebotsqualität*. Bielefeld: wbv.
- Benner, D. (2012). Pädagogisches Handeln als sich negierendes Gewaltverhältnis über Unmündige. In ders., *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denken und Handelns* (7. Aufl., S. 211–230). Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinkelaker, J. (2010). Aufmerksamkeitsbewegungen. Zur Prozessierung der Teilnahme in Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(3), 377–392.
- Dinkelaker, J., & Kade, J. (2011). Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung – Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(2), 24–44.
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanung zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Bielefeld: wbv.
- Esposito, E. (2004). Kulturbezug und Problembezug. In G. Burkart & G. Runkel (Hrsg.), *Luhmann und die Kulturtheorie* (S. 91–101). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fleige, M. (2011). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster: Waxmann.
- Franz, J. (2016). *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Franz, J. (2013). Lehren im Angesicht aktueller Herausforderungen – Eine empirische Rekonstruktion kollektiver Orientierungen in Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung. Eine empirische Rekonstruktion. In C. Hof, S. Schmidt-Lauff & H. von Felden (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis* (S. 77–90). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gieseke, W. (1989). *Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation*. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne, N. Y.: de Gruyter.
- Haberzeth, E. (2010). *Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Haberzeth, E. (2011). Inhaltsorientierung in der Lehre. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (4), 26–29.
- Harmeyer, M. (2009). „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“ *Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen*. Bielefeld: wbv.
- Hartig, C. (2009). Berufliche Selbstbeschreibung als berufskulturelle Selbstaufklärung. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 205–232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 115–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrle, M. (2013). Classroom Management jenseits des Schulunterrichts. Mikroethnografische Analysen zur Ablaufsteuerung in Veranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 377–392.

- Hof, C. (2011). Lehren in der Erwachsenenbildung. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 399–414). Paderborn: Schöningh/UTB.
- Hof, C. (2007). Ein empirisch fundierter Vorschlag zu Typisierung von Lernumgebungen. In A. Kaiser, R. Kaiser & R. Hohmann (Hrsg.), *Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld* (S. 35–59). Bielefeld: wbv.
- Hof, C. (2001). *Konzepte des Wissens: Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens*. Bielefeld: wbv.
- James, D., Davies, J., & Biesta, G. (Hrsg.) (2007). *Improving Learning Cultures in Further Education*. London: Taylor & Francis.
- Kade, J. (1989). *Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kade, J. Nolda, S. Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2014). *Videographische Kursforschung: Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1), 125–143.
- Knoll, D. (2007). *Kurs- und Seminarmethoden: Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kraus, K. (2015). Dem Lernen Raum geben. Planung, Gestaltung und Aneignung pädagogischer Räume. In E. Nuissl & H. Nuissl (Hrsg.), *Bildung im Raum* (S. 17–32). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 83–106.
- Kuper, H. (2004). Das Thema „Organisation“ in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems – Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 122–151). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lehner, M. (2013). Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 20, 13–20. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf> [01.07.2016].
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Luhmann, N. (1995). Kultur als historischer Begriff. In ders., *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4* (S. 31–54). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lüscher, K. (2011). Ambivalence: A „sensitizing construct“ for the study and practice of intergenerational relationships. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9, 191–206.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mensching, A., & Vogd, W. (2013). Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem Konjunktiven der Organisationen. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 320–336). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Meuler, E. (2011). Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 973–988). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre*

- Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl., S. 309–324). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nesbit, T. (1998). Teaching in Adult Education: Opening the black box. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 157–170.
- Nesbit, T., & Fraser, S. (2000). *Cultures of Teaching. Proceedings of the annual Adult Education Research Conference*. <http://www.adulterc.org/Proceedings/2000/nesbitt-final.PDF> [01.07.2016].
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege in der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nolda, S. (1996). *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der Allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: Deutscher Volkshochschulverband.
- Nuissl, E., & Siebert, H. (2013). *Lehren an der VHS: ein Leitfaden für Kursleitende*. Bielefeld: wbv.
- Pratt, D. D., & Associates (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult And Higher Education*. Malabar, FL: Krieger.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rhein, R. (2013). Strukturlogische Aspekte der Didaktik der Erwachsenenbildung. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 36(4), 11–21.
- Schäffter, O. (1986). Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit – zum Problem lernförderlicher Einflussnahme auf andere kognitive Systeme. In A. Claude (Hrsg.), *Sensibilisierung für Lernverhalten. Reaktionen auf D. E. Hunts „Teachers' Adaption – Reading and Flexing to Students“* (S. 41–52). Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschulverband.
- Scheunpflug, A. (2010). *Kultur aus systemtheoretischer Perspektive – Anregungen für das Nachdenken über Bildung*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Scheunpflug, A. (2001). *Evolutionäre Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Scheunpflug, A. (2000). *Didaktische Theoriebildung. Ein kritischer Aufriss ihrer handlungstheoretischen Logik*. Hamburg: Universität der Bundeswehr.
- Scheunpflug, A., Franz, J., & Stadler-Altman, U. (2012). Zur „Kultur“ in pädagogischen Zusammenhängen. In T. Fink, B. Hill, V. Reinwand & A. Wenzlik (Hrsg.), *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze* (S. 99–110). München: kopaed.
- Schicke, H. (2012). *Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv.
- Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit*. Bielefeld: wbv.
- Siebert, H., & Gerl, H. (1975). *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen*. Braunschweig: Westermann.
- Taylor, E. W., Dirks, J., & Pratt, D. (2001). *Personal Pedagogical Systems: Core beliefs, foundational knowledge, and informal theories of teaching. Proceedings of the annual Adult Education Research Conference*. <http://www.adulterc.org/Proceedings/2001/2001taylor.htm> [31.10.2016].
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weick, K. E. (1995a). *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Weick, K. E. (1995b). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.
- Welser, S. (2015). *Aporien und Spannungsfelder der außerschulischen Mädchenarbeit – eine rekonstruktive Studie zum konjunktiven Wissen der Professionellen*. Dissertation an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

- WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung (2005). *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht*. Kerpen. https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/Materialien/Weiterbildung/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf [01.07.2016].
- Zech, R. (2009). Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Erste Ergebnisse einer erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*, 7/8, 174–185. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>. [01.07.2016].

Abstract: The paper focuses on the question of a possible relationship between teaching beliefs and the organisational contexts of Adult Education. This question is answered by the means of a qualitative research design in which nine organizations of adult education were investigated. All the staff members from each organisation (Management, pedagogical and administrative staff) took part in interviews or group discussions. By the analyses of the empirical material it was possible to identify four types of organizational teaching beliefs, which hint at the conclusion, that organizational contexts influence the ideas about teaching of its members. These empirical results are used to enrich didactical theories of Adult Education from an organizational perspective.

Keywords: Adult Education, Teaching, Organisation, Culture of Teaching, Reconstruction

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Julia Franz, Universität Bamberg,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung,
Markusplatz 3, 96047 Bamberg, Deutschland
E-Mail: julia.franz@uni-bamberg.de